

Lempert, Wolfgang

Politische und moralische Sozialisation im Betrieb

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 58-62. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Lempert, Wolfgang: Politische und moralische Sozialisation im Betrieb - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 58-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226151 - DOI: 10.25656/01:22615*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226151>

<https://doi.org/10.25656/01:22615>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Der zweite Ausschnitt illustriert die „Art und Weise, wie die Befragten mit dem Problem umgehen, nachdem sie zumindest die Möglichkeit, das Problem einer moralischen Bewertung zu unterwerfen, konzipiert haben (...).“

(32-jähriger Proband, Stufe 3/4):

„Und dann kann man auch fragen, wie sieht es denn aus mit der Gerechtigkeit? Also das ist wieder ein Beispiel für meine These: Die Welt ist nun mal nicht gerecht. Und man kann in seinem persönlichen Bereich was dafür tun, für Gerechtigkeit und natürlich auch für Ungerechtigkeit. Und ich tue, also finanziell betrachtet, komme ich hier sicher gut bei weg, ja. Das heißt also, ich tue insgesamt, wenn man alles zusammenzieht, sicherlich finanziell mehr Ungerechtigkeiten als Gerechtigkeiten, ja. Kein moralisches Problem? Nein, das ist kein moralisches Problem.“

Garz schließt seinen Vortrag mit einigen pädagogischen Überlegungen ab. Er wendet sich gegen „einen Alltagsbegriff von Erziehung“, in dem unterstellt wird, „daß das Ergebnis moralischer Erziehung sich unmittelbar (...) sinnvoll messen lasse. (...) Aus der Sicht der Entwicklungstheorie sensu Piaget ist es eher die Ausnahme, wenn sich ein Stufenfortschritt unmittelbar im Verlauf einer Intervention zeigt. (...) Der aus der Theorie PIAGETS und KOHLBERGS entnommene empirische Hinweis auf die kurzfristige Unverfügbarkeit, aber langfristige Wirksamkeit von Erziehung gibt auch den Weg frei für Verbindungen zu Überlegungen, die pädagogisch-philosophisch schon lange die Reflexion über den Prozeß der Erziehung und über pädagogisches Handeln anleiten. (...) In der Tat wäre keine Pädagogik, mithin auch keine moralische Erziehung, möglich ohne die Vorstellung des Erfolgs auf einem Gebiet, das gegenwärtig die Anstrengungen noch nicht verlohnt. Jedes pädagogische Werk ist Ausdruck dieser Hoffnung, die ja auch nicht unbegründet ist. Selbst im Angesicht aller Probleme, aller Wut und allen Ärgers, beispielsweise über den Zustand unserer Schulen, darf man nicht verkennen, daß Verbesserungen im institutionellen, im gesellschaftlichen Rahmen erreichbar und auch eingetreten sind. So war die Aufklärung für das Leben vieler heutiger Menschen eben gerade nicht folgenlos. (...)

Allerdings, auch das darf man nicht verkennen, macht es die Gesellschaft den Pädagogen, nicht nur den Moralerziehern, nicht gerade leicht. Welche Gründe sollten in einer amoralisch verfaßten Gesellschaft dazu einladen, sich moralisch im Sinne von prinzipiengeleitet zu verhalten? So gilt nach wie vor das Diktum FREUDS, das unsere Befragten, sicher aber nicht nur diese, tief verinnerlicht haben. FREUD formulierte vor nunmehr über 50 Jahren, den Zeitgeist auf- und vorwegnehmend: ‚Ich meine, solange sich die Tugend nicht schon auf Erden lohnt, wird die Ethik vergeblich predigen‘ (FREUD im Jahre 1930).“

WOLFGANG LEMPERT (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin):

Politische und moralische Sozialisation im Betrieb

Wolfgang Lempert stellte Teilergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit jungen Facharbeitern vor, die er gemeinsam mit Ernst Hoff, Hans-Uwe Hohner, Lothar Lappe und anderen unter dem Titel „Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung“ durchführt. Sein Beitrag beginnt „mit einigen Thesen zum Verhältnis von politischem und moralischem Denken, sowie zum politischen und moralischen Lernen im Betrieb“.

„Politische und moralische Sichtweisen und Handlungspotentiale – und damit auch: politische und moralische Sozialisationsprozesse – sind zwar nicht identisch, aber dennoch in weiten Bereichen eng miteinander verknüpft und verwandt. Beide beziehen sich vor allem auf soziale Konflikte, in denen es um die Verfügung über Sachen und Personen und um die Gestaltung menschlicher Lebensbedingungen geht; dabei betreffen politische Konflikte vorrangig gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse, moralische Konflikte häufig hauptsächlich den interpersonalen Bereich. (...)

Dabei wird moralisches Denken zwar besonders durch die Konsensorientierung, politisches Denken meist mehr durch Erfolgserwartungen konstituiert; doch nur in seltenen Grenzfällen puristisch verengter Sichtweisen – etwa einer konsequenten Gesinnungsethik oder eines stringent machiavellistischen Politikverständnisses (die beide verheerende Folgen haben können) – fehlt eine oder fehlen gar zwei dieser Komponenten ganz und gar; im übrigen dürften bestimmte Muster politischen Denkens mit bestimmten Formen moralischen Argumentierens einhergehen. (...)

Entgegen der weitverbreiteten Ideologie von der politischen und moralischen Neutralität der Arbeitswelt und des Wirtschaftslebens (die nur nach Kriterien der Zweckrationalität zu gestalten und zu beurteilen seien) bestimmen politisch *und* moralisch bedeutsame soziale Konflikte auch die Wirklichkeit unserer Wirtschaftsbetriebe, die nach wie vor als zentrale Institutionen der Reproduktion und Transformation unserer Gesellschaft gelten können. Diese Konflikte betreffen sowohl die Arbeitssphäre selbst (...) als auch das Verhältnis der Arbeitssphäre zu anderen Lebensbereichen (...). Alle Arbeitenden sind mehr oder weniger in diese Konflikte verwickelt. Deshalb stellt der Betrieb nicht nur ein wichtiges Feld politischen und moralischen, zumindest politisch und moralisch relevanten Handelns dar; vielmehr finden hier auch politische und moralische Lernprozesse statt, die sich nicht auf Modifikationen des Arbeitsvermögens beschränken, sondern das gesamte Aktionspotential der Erwerbstätigen verändern.“

In einem ersten Hauptteil seines Vortrags diskutiert Lempert ein typisches betriebliches Dilemma und stellt zwei Argumentationen aus seinem Interviewmaterial vor, in denen politisches und moralisches Denken in einem deutlich unterschiedlichen Verhältnis stehen. Das Dilemma betrifft die Geheimhaltungspflicht von Betriebsmitgliedern. „Was ein Betriebs- oder Geschäftsgeheimnis ist, bestimmt die Geschäftsleitung. Soll ein Betriebsratsmitglied Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse grundsätzlich auch dann verschweigen, wenn sein Schweigen den Kollegen, die ihn gewählt haben, sehr schadet? Z. B. bei Entlassungen weiß der Betriebsrat oft schon lange vor dem Kündigungstermin Bescheid. Soll er die Betroffenen dann sofort informieren, damit sie rechtzeitig nach einem neuen Arbeitsplatz suchen können? Unter den gegebenen Umständen stellt dieser Konflikt ein echtes Dilemma dar: Ganz gleich, ob der Betriebsrat sich an seine gesetzliche Schweigepflicht hält oder als solidarischer Interessenvertreter handelt und die vertrauliche Information an seine Wähler weitergibt – in jedem Falle verletzt er normative Erwartungen, die an ihn gerichtet sind, und riskiert zumindest informelle Sanktionen. (...)

Seitens des Betriebsrats ist ein strategisch-taktisch kluges Handeln *generell* politisch *und* moralisch relevant; denn erstens hat der Betriebsrat selbst einen legitimen Anspruch auf Schutz vor besonderen Sanktionen, und zweitens können die Folgen, die aus seiner Indiskretion für alle (anderen) Betroffenen resultieren, sehr unterschiedlich sein, je nachdem, *wie* er die Belegschaft informiert.“

Der Zusammenhang von politischem und moralischem Denken sah bei zwei Facharbeitern sehr unterschiedlich aus:

„Der erste würde die Kollegen auf jeden Fall sofort informieren; andernfalls würde er sich ‚als das letzte Schwein fühlen‘. Er würde jedoch nicht die einzelnen Betroffenen vor ihrer Entlassung warnen, sondern in der ganzen Abteilung nur die Zahl der zu Entlassenden bekanntmachen, damit jeder sich gefährdet fühlt, alle unruhig werden und gemeinsam reagieren. Durch vorsichtige Weitergabe der Information würde er aber das Risiko mindern, zur Verantwortung gezogen zu werden und dann gewiß seinen Posten als Betriebsrat, vielleicht sogar seine Arbeitsstelle zu verlieren – denn das könnte, wenn ein weniger interessenbewußter Arbeiter sein Nachfolger würde, am Ende auch den Kollegen schaden. Soweit argumentiert er eher politisch-strategisch als moralisch. Diese Argumentation ist jedoch im Zusammenhang mit moralisch akzentuierten Grundvorstellungen zu sehen, die er kurz vorher (im selben Interview) geäußert hat“, *so strebt er* „nach echter Mitbestimmung der Beschäftigten.“ *Als Weg zum Ziel sieht er u. a. Aufklärungsarbeit*, „aber auch Übertretungen geltender Gesetze, die im Lichte des Grundgesetzes (nach dem jeder Mensch ein Recht auf Arbeit habe) ungerecht erscheinen. (...)“

Ich brauche hier wohl nicht im einzelnen zu begründen, warum wir diese Argumentation als *postkonventionell* klassifiziert haben, und kann gleich die Reaktion eines zweiten Befragten zu diesem Dilemma präsentieren: Auch er befürwortet die frühzeitige Information der Betroffenen, damit die sich nach und nach neue Arbeitsplätze suchen könnten: ... *det wär’ ja nu det Anständigste*. Auf die Firma brauchte der Betriebsrat keine Rücksicht zu nehmen, denn erstens schade diese denen, die entlassen werden sollen, ja auch, und zweitens habe sie sich sowieso heruntergewirtschaftet. Die Betroffenen sollten ein Informationsrecht haben; eine gesetzliche Schweigepflicht dürfte es eigentlich gar nicht geben.“

Diese Stellungnahme wurde aus verschiedenen Gründen als überwiegend konventionell eingestuft. „Im Vergleich zu der vorher referierten Argumentation fällt besonders auf, daß der betreffende Befragte auf politisch-strategische Überlegungen völlig verzichtet, die zumindest bei diesem Dilemma ein unerläßliches Desiderat postkonventioneller Konfliktlösungen darstellen dürften.“

Im zweiten Hauptteil gibt Lempert eine Erklärung der unterschiedlichen Stellungnahmen der beiden befragten Facharbeiter, in der er auf Besonderheiten der jeweiligen Sozialisation zurückgriff. „Wir haben diese und andere moralische Argumentationen der Befragten (...) zu Bedingungen ihrer vorberuflichen, beruflichen und außerberuflichen Sozialisation in Beziehung gesetzt und unsere Annahmen weitgehend bestätigt gefunden.“

Lempert wirft zuerst einen Blick auf die berufliche Sozialisation der beiden Befragten. Der erste mußte hochgesteckte berufliche Ambitionen in einer Ausbildung als Werkzeugmacher zurückschrauben; die Erfahrung unselbständiger Arbeit und autoritärer Gängelung im Betrieb kompensierte er durch gute persönliche Beziehungen unter Kollegen und durch aktive Interessenvertretung. Auch nach der Lehre wurde er unter Qualifikation beschäftigt. Der zweite Facharbeiter ist mit Lehre (ebenfalls Werkzeugmacher) und gegenwärtiger Beschäftigung viel zufriedener.

„Ein Vergleich zwischen den beiden Lehrabsolventen läßt vermuten, daß ihre berufliche Sozialisation unter sehr unterschiedlichen äußeren Bedingungen verlaufen ist. Zwar waren beide fest in die Gruppe ihrer Lehrkollegen integriert (...), doch scheint die Lehrzeit des ersten durch heftige Konflikte (...) geprägt gewesen zu sein, in deren Verlauf der Befragte

selbst vom informellen Rädelsführer zum verantwortlichen Interessenvertreter seiner Lehrkollegen und Klassenkameraden avancierte, während der zweite seinen Beruf in einem Betriebsmilieu erlernte, dessen harmonisches Klima kaum Grund zu Beschwerden und Widerstandsaktionen der Lehrlinge und damit auch kaum Gelegenheit zu betriebspolitischem Engagement bot. Das Erstaunliche ist nur, daß es sich bei den beiden jungen Werkzeugmachern um Lehrabsolventen handelt, die ihre Ausbildung nicht nur im selben Beruf durchliefen und hinterher beide unterqualifiziert beschäftigt wurden, die auch nicht nur zur selben Zeit, sondern zudem *im selben Betrieb* ausgebildet wurden und dort während ihrer gesamten Lehrzeit stets vor dieselben Anforderungen gestellt wurden, überdies bis heute eng miteinander befreundet sind. Wie kommt es, daß sie die Bedingungen, unter denen ihre Ausbildung stattfand, so unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet haben und im Zusammenhang damit auch ziemlich unterschiedliche Vorstellungen über mögliche Lösungen betrieblicher Konflikte entwickelten?

Der Schlüssel liegt, so meinen wir, vor allem in ihrer *vorberuflichen Sozialisation* in Elternhaus und Schule, weiterhin in dem Verhältnis, das sie im Laufe ihrer *Adoleszenz* zu ihrem Herkunftsmilieu gewonnen haben. „*Die Jugend des ersten Befragten war durch relativ heftige Konflikte mit dem Elternhaus und der weiteren sozialen Umgebung gekennzeichnet.* „Seinen sozialen Rückhalt hatte er (...) bei seinen ‚Kumpels‘ sowie bei einem seiner Brüder. Nach der Lehrzeit zieht er dann aus dem Elternhaus in eine eigene Wohnung und distanziert sich auch sonst von seinem Herkunftsmilieu, das ihm als kleinbürgerlich erscheint. (...) Sein *Lehrkollege* dagegen (...) hat bis heute ein völlig ungebrochenes Verhältnis zu seinem Elternhaus, ja zum gesamten ‚Clan‘ seiner unmittelbaren und angeheirateten Verwandten. (...)“ *Den elterlichen „Erziehungsstil* charakterisiert er als liberal. An die Schulzeit erinnert er sich nur ungern: Abgesehen davon, daß er in der Schule neue Freunde kennengelernt habe und daß einige jüngere Lehrer nicht allzu streng gewesen seien, fällt ihm zum Thema Schule nur Negatives ein. (...)

Von einer Ablösungs- und Orientierungskrise während der Adoleszenz kann bei ihm keine Rede sein: Für ihn ist die Adoleszenzphase eine Zeit der beruflichen Qualifizierung und sonst gar nichts; der Gedanke, daß er sich in dieser Periode auch persönlich entwickelt und seine Beziehungen an seiner sozialen Umwelt neu bestimmt haben könnte, erscheint ihm völlig fremd.“

Nach einer weitergehenden Interpretation der differierenden Sozialisationsbedingungen seiner Probanden kommt Wolfgang Lempert zum Schluß auf Konsequenzen seiner Studie für die Sozialisationsforschung und die Erziehungspraxis zu sprechen.

„Die beiden Beispiele zeigen einmal mehr, daß der Einfluß der Arbeit, des Betriebs und des Berufs auf die Persönlichkeitsentwicklung nur dann zuverlässig bestimmt werden kann, wenn man die Bedingungen der beruflichen Sozialisation in ihrem Zusammenwirken mit der vorberuflichen Sozialisation betrachtet. Zugleich dürfte erneut deutlich geworden sein, daß Sozialisationsprozesse angemessen nicht als Prozesse der Determination von Personen durch ihre Umwelt interpretiert werden können, sondern nur als interaktive Vorgänge zu begreifen sind, bei denen die Eigentätigkeit der Individuen eine erhebliche Rolle spielt.“

Lempert betont, daß die präsentierten Beispiele Annahmen bestätigen, „die bereits an anderen, größeren Stichproben überprüft worden sind. (...) (Zusammenfassend) spricht vieles dafür, daß die Gegenüberstellung von politischer Sozialisation – als naturwüchsiger Vergegenwärtigung kulturspezifischer und historisch wandelbarer, in jedem Falle partikularer gesellschaftlicher Verhältnisse – einerseits und entwicklungsorientierter Moralerziehung andererseits,

die bewußt auf die Ausbildung universeller Kompetenzen zur Lösung sozialer Konflikte ausgerichtet ist, nur dann eine sinnvolle Alternative darstellt, wenn die Begriffe Politik und Moral sehr willkürlich und eng gefaßt werden – als Politik ohne Moral und apolitische Moralität. Für fruchtbarer halte ich es demgegenüber, auf beiden Seiten sowohl zwischen pädagogisch ungesteuerten Abläufen und intentionalem erzieherischen Handeln als auch zwischen partikularen und universellen Aspekten zu differenzieren und die politische und moralische Erziehung so zu organisieren, daß auch in pädagogisch nicht kontrollierten oder partikularistisch strukturierten Situationen im Sinne universalistischer Vorstellungen einer freien und gerechten Gesellschaft gelernt wird.“

ROLF OERTER (Universität München):

Dialektisches Denken im politischen Verständnis junger Erwachsener

„Denken und Argumentieren sind im Alltag nicht linear, logisch stimmig und konsequent. Nirgendwo wird dies deutlicher als bei politischen Diskussionen.“ *Oerter wendet sich dagegen, in einer Prüfung politischen Argumentierens nur auf die „logische Stimmigkeit“ abzuheben und scheinbare „Störmomente“ auszuschließen.* „Es könnte ja sein, daß der Gegenstand des Politischen selbst strukturelle Eigenarten besitzt, die einfache logische Lösungen nicht zulassen. Mit HEGEL läßt sich sagen, daß politische Fragen in sich widerspruchsvoll sind und daher durch eine andere Form des Denkens besser bewältigt werden können. Dieses Denken wird bekanntlich als dialektisches Denken bezeichnet. Wir haben dieses Denken bei der Konzeptualisierung des Erwachsenenalters, beim Verständnis von Arbeit und Beruf und auch beim politischen Denken und Argumentieren gefunden.“ *Oerters Beitrag stellt eine Teiluntersuchung vor; er soll „zu zeigen versuchen, daß das dialektische Modell nicht nur das Verständnis für politisches Denken und Handeln fördert, sondern auch pädagogische Anregungen geben kann“.*

Oerter schickt einige Bemerkungen zum Begriff der Dialektik voraus: „Dialektik ist bei HEGEL Begriffsbewegung und Ursprung dieser Begriffsbewegung zugleich. Die dialektische Bewegung hat ihren Ursprung im Begriff, der ‚nicht eindeutig fixiert‘ ist. In der Metaphysik HEGELS ist der Begriff das den Anfang Machende, das Allgemeine und Einfache. Für uns, die wir Dialektik nicht metaphysisch und ontologisch gebrauchen wollen, wäre dieser allgemeine, noch undifferenzierte Begriff ein Gegenstand des Bewußtseins, den man ‚vorfindet‘ und mit dem man sich auseinandersetzt. (...) Die bestimmte Aktivität der dialektischen Bewegung ist die Negation. (...) Der Widerspruch am Gegenstand führt zu einer Wende. (...) Der Endpunkt ist erreicht, wenn der Widerspruch sich aufgehoben hat und der Gegenstand (in HEGELS Sprache der Begriff) wie zu Anfang eine ‚ungeteilte Einheit‘ bildet. Dieser Schritt vom Widerspruch zum neuen Begriff oder Gegenstand wird auch als (Negation der Negation) bezeichnet. (...) Wenn eine Person ihr gesamtes Handeln als zugleich politisches versteht, so kann sie es bewußt auf die Dimension des Politischen abstimmen, z.B. prüfen, ob eine aktuelle persönliche Handlung politisch verantwortlich ist. Eine solche Form der dialektischen Weiterführung trat in der Tat bei manchen Probanden auf. Die Negation der Negation ist also verbunden mit einer Umformung des ursprünglichen Begriffes bzw. Gegenstandes, die man auch als Transduktion bezeichnen kann.“